



TITLE:

学生による授業評価の進展を探る

AUTHOR(S):

安岡, 高志

CITATION:

安岡, 高志. 学生による授業評価の進展を探る. 京都大学高等教育研究
2007, 13: 73-88

ISSUE DATE:

2007-12-01

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/54217>

RIGHT:

学生による授業評価の進展を探る

安 岡 高 志

(東海大学理学部)

Investigation on the Development of Class Evaluation by Students

Takashi Yasuoka

(School of Science, Tokai University)

Summary

Seventy articles on a class evaluation were reviewed and introduced here in order to investigate the actual conditions of the class evaluation in Japan made by students. The articles were classified into six categories: Introduction of enforcement, Analysis and improvement of class evaluation questionnaires, Tendencies of class evaluation, Fast feedback evaluation of classes, Consciousness investigation and Others. Comparing the tendencies of class evaluation, most elements coincide between Japan and the U.S.. However, a few examples were found where class evaluations were used for class improvement, mainly due to a lack of settled goals for the class by teachers. Accordingly, the author points out that classes without definite goals could be a source of problems more see than issues in conducting the class evaluation.

キーワード：学生による授業評価、授業目標、授業改善、授業評価票、授業評価の性質

Keywords: class evaluation by students, class goal, class improvement, class evaluation questionnaire, class evaluation tendency

I これまでの研究

I-1. 授業評価の実施率および研究の活性状況

学生による授業評価といっても色々なタイプが含まれるが、ここでは学生による授業評価とは個々の授業を多数の学生が何らかの段階評価を用いて評価する方法に限定した。

最初に授業評価の実施率と授業評価に関する論文数の推移を見てみる。図1は大塚雄作(2004)の報告に2004年度のデータを加えたものを基に実施率を算出したものである。著者はS字カーブを描いているものと予想していたが、予想に反して上下5%を除いた90%の範囲ではほぼ直線であり、年間7.5%の実施率の増加が12年間続いて、2004年度には97%に達している。これを順調な実施率の増加と見るか、驚異的な実施率の増加と見るか、異常な増加と見るかは読者によって異なると思われるが、著者が見る限り異常な増加である。著者が授業評価を始めた20年前の頃の反対意見はどこに消え去ったのであろうか。理由はさておき、授業評価の実施率がほぼ100%に達したので喜ばしいことではあるが、授業評価に関する基礎的な研究はその後十分に行われ、授業評価の性質は明らかになったであろうか。この一つの目安として、大学教育学会誌への授業評価に関する掲載論文数の経年変化を図1に合わせて示した。大学教育学会誌を目安に用いた理由は、授業評価の関連論文を掲載する学会誌である保障も所以もないが、著者が知る限りにおいて、授業評価に関係する論文が比較的多く掲載されている学会誌であるからである。実施大学数が増加するにしたがって、関係する論文数も増加することが常識的には考えられる。しかし、図1を見る限りにおいて、実施率の増加にしたがって、掲載論文が増加する傾向は全く見られず、研究は低調であるといわざるを得ない。

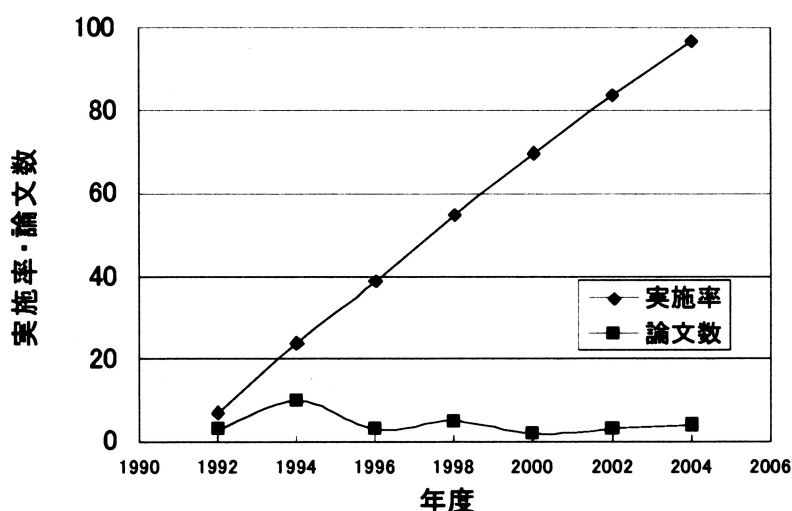


図1 授業評価実施率と論文数の経年変化

授業評価に関する研究はしつくされてもう研究の余地はないのであろうか、授業評価の研究はどこまで進んでいるのかなど授業評価の進展を探るために大学教育学会誌、京都大学高等教育研究、京都大学高等教育叢書、IDE 現代の高等教育等に掲載の授業評価に関係する論文約70篇の分析を行ってみた。

I-2. 研究論文の分類

論文約70篇から IDE 現代の高等教育を除いた約50篇について分類すると、実施の紹介を主としたもの11編、授業評価の分析・改善で12編、授業評価の性質や傾向についてのものが13編、毎回の評価を行うものについて5編、意識調査4編とその他といったところである。ただし、性質や傾向と他で重複してカウントしている場合もある。

本論文では上記の分類にしたがって、過去の研究を紹介する。

学生による授業評価について最初に大学教育学会誌上で言及しているのはおそらく絹川正吉ら（1985）による「大学教員の評価の視点」であろう（喜多村和之ほか訳、大学教授法入門、玉川大学出版（1982）はすでに出版されているが IDE で北村は授業評価のパフレットを作成したがあまり反響はなかったと述べている）。絹川正吉ら（1985）は次のように授業評価について述べている。大衆化した学生に対応するにふさわしい教員が求められており、そのためには教員評価が必要である。教員評価を問うことは、教員像を問うことであり、そのことはまた、教育像を問うことに他ならない。授業改善努力を教員評価の一つの核とする立場からは、学生による授業評価を無視することはできない。少なくとも、学生に、授業について評価を求めることを、教員に義務づけ、その結果を教員が自己評価に反映させることが望ましい。

本論文は21年前に書かれたものであるが現在拝読しても何ら色あせたものではなく、また何一つ解決された問題でもない。何故かと言えば、論文が提案する教員評価は実施が困難ゆえ先送りし、実施の易しい学生による授業評価を実施することでお茶を濁していたものと推察される。そして、色あせない理由は論文が提唱する教員評価の実施が現在目前に迫られているからに他ならない。ここではこの20年間の学生による授業評価の歩みが道草であったかどうか総括する。

I-3. 授業評価の紹介

絹川正吉ら（1985）が「大学教員の評価の視点」を発表した翌年、安岡高志ら（1986A）により、東海大学の授業評価の実施例として6科目の実際のデータがそのまま公表されており、授業評価とはどのようなもので、どのようなデータが得られるかを知る上で、当時としてはそれなりの意味を持ったものと思われる。授業評価を紹介したものとして、香取草之助ら（1987）による欧米の授業評価や川上善郎（1992）による文教大学のいきさつなどがある。川上の報告では教授会自らが導入を決定したことが特徴とされ、文教大学の情報学部がこれからの授業評価導入方式の一つの道を開いたとしている。ここでも教員評価に連動させないことを明確に述べている。また、大槻博（1993）によ

り多摩大学の例が、井下理（1992）により慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスの例が紹介され、授業評価の位置づけを明確にするとともに勤務評定や人事考課には使用しないことが謳われている。さらに、臼井義春（1994）により茨城大学の例として、学部単位で実施されたのは国立大学では最初であることが紹介されている。

二杉孝司（1998）は、金城学院の例を報告しており、その中には教員が大学から評価される存在にならないための心得として、主体的な取り組みの勧めが記載されている。峯崎俊哉ら（1999）は、インターネットを利用した授業評価結果の公開方法を紹介している。井下理（2001）は慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスの授業調査が授業評価と呼ぶように変った理由を次のように紹介している。だれでも授業評価する権利があって、だれの評価が絶対だと言うことは無い。いろいろな評価者が出てきて、その評価相互の吟味があってしかるべきである。あわせて、大切なことは個人の教育力よりも組織の教育力であると報告している。牟田博光（2003）は東京工業大学の授業評価の取り組みを、授業改善に結びつくシステムとして紹介している。その内容は授業評価結果から何を改善する予定かを問う方法である。高橋和子ら（2005）は、横浜国立大学の全学的な取り組みを紹介しており、全体的なニュアンスは随分変わって、どんなに積極的に取り組んでいるかを強調するものになっている。しかし、そこに書かれていることは、授業評価の結果は授業改善意外に用いないこと、授業評価も当該校の大学教育の目的をどこに定めるかという大問題とかかわってくるのと2点であり、若干データが豊富になったことを除けば、何ら進展はない。

I-4. 授業評価票の改善

片岡徳雄ら（1987）は主に外国の文献を参考にしながら、授業評価をおこない、その回答を因子分析することにより、よい授業の構成因子として、教師のパーソナリティ因子、授業設計因子、学生の意欲因子、教え方の技術因子、集団課程因子の5因子を抽出している。安岡高志ら（1989A）と川上善郎（1992）は授業評価の項目から2つの因子を抽出しており、川上は論文中田中の授業評価の原則と将来の到達点を次のように紹介している。原則1：全授業・全教員を評価せよ 原則2：授業法を助言するシステムを整備せよ 原則3：奨励せよ 原則4：経営の意思とし、経営サイドが実施主体となれ 原則5：評価結果は公開せよ 原則6：「学問の自由」は戦って勝ち取れ。

藍谷泰博ら（1993）は学生の立場から授業評価票の提案を行っており、結果が公開されれば学生には役立つが教員評価の資料となることは考えにくいと述べている。

舩本直文ら（1993）は満足・不満足を判定する際に寄与する因子について、処理方法により結果が大きく異なることから、目的にあった処理をする必要があることを述べている。

安岡高志ら（1993）は日本の2大学、米国の2大学の授業評価項目を示して、授業評価に追加したい評価項目を調査している。

絹川正吉（1994）は原一雄がよい授業のキーワードを教員と学生から採取したものを片岡徳雄ら（1987）が抽出した5つの評価因子に割り振り、評価因子の適切性を示している。さらに、第6因子として、相対比較因子をくわえて6種類の評価票を評価すると共に、6つの評価因子から一つずつ設問を提案し、一般的な授業ではこれで十分ではないかとしている。さらに、「授業評価」の意味を問うことは、大学における授業とは何かを問うことであるという立場から、目的毎の3種類の評価票を提案している。

宮本隆信ら（2003）は因子分析の結果5つの因子、授業内容・方法、学習意欲、学習環境、学習態度、安全性を抽出し、その因子に基づき授業評価の試作を行っている。松本幸正ら（2004）は消費者満足度調査の手法を用いた授業改善の例を報告しており、ここで初めて『「総合満足」の評価を高めることを授業改善の目標とする』と達成目標が明確に述べられている。さらに改善要求度という指標を作成して、各科目の評価項目に改善要求度が付いた評価票が返却されるシステムも紹介されている。八木紀一郎（2004）は授業評価票の授業内容、教員の授業態度、学生の学習態度の3領域における関連を統計的分析により検討し、全体に主成分分析を行うと全般に評価の高低が一致する第一主成分と授業内容を評価せず、自主的学習が伴わず教員の働きかけに不満を持っているネガティブな他の主成分が得られた。授業内容、教員の授業態度に絞って因子分析を行うと授業の牽引力、学生の理解、教員の積極性の因子が抽出されたと述べている。他に大人数授業が少数人数よりも評価が低いわけではない、学生の受講態度は授業内容の評価とあまり相関がない、多くの教員は「体系性」を授業内容の高さと結びつけるが学生はわかりやすさと関係付けていることなどを指摘している。

林田実ら（2005）は授業の評価決定因子を特定すると同時に甘いという前評判が授業評価の点数を上げる可能性について検討し、可能性は少ないことを報告している。

串本剛（2005）は100種類の質問票の質問項目1675問から教育目的を検討した結果、一貫した教育目的は見当たらないと述べている。また全体的な傾向を表にまとめており、日本における授業評価票の概要を知る上で有効と思われるので表1に示した。

表1 授業評価表の全体的な特徴

領 域	代表的な項目（件数）	項目数	質問数（％）
教 育 方 法	明確な説明（73） 教材（46） 学生参加の促進（39）	31	514（30.7）
学 習 者	出席（遅刻）状況（67） 意欲的取組（55） 受講態度（37）	16	371（22.1）
教 員 資 質	熱意（70） 授業準備（39） 計画に沿った授業（36）	10	262（15.6）
教育・学習成果	理解（53） 関心（興味）喚起（47） 意欲触発（23）	25	206（12.3）
教 育 内 容	難易度（51） 進度（33） 体系性（23） 量（20）	8	193（11.5）
授 業	満足度（57） 教室環境（11） 雰囲気（14）	8	129（7.7）
計		98	1675（100）

串本剛 大学教育学科誌 27（1）、124（2005）

I-5. 授業評価の傾向

安岡高志ら（1986B）は担当教科歴、教員歴と授業評価の総合評価の関係から少なくとも教員の経験が良い授業を生む傾向は見られないことを報告している。安岡高志ら（1987B）は51名94科目について授業評価を行った結果を基に研究業績と授業評価が無関係であること、受講者数と授業評価も殆ど無関係であると報告している。この中で、同一教員が3科目以上実施した場合の回答者数と授業評価の関係4例を示している。安岡高志ら（1989A）はクラスの基礎学力と授業評価は無関係、学年による一定の傾向は見られない、教授の評価が最も低い時限は3時限、曜日では月曜日であることを報告している。同年安岡高志ら（1989B）は成績と授業評価が殆ど無関係であることを報告している。大概博（1993）は当日の出席率と総合評価の関係を図示しており、出席率が良くなると評価が低くなる、甘い教員が高く評価されることはなく、逆もないと報告している。安岡高志ら（1995）は開講学部別評価、所属教員別評価、科目区分別評価、年齢別評価などを示しており、理・工学部の開講科目の評価が低い、科目区分別に見れば数年間は上昇するが全体としては年齢とともに評価が低くなる、専任と非常勤では科目区分別に比較すると差がない（全体で比較すると多数の外国語の非常勤講師の影響で高くなる）。安岡高志ら（1996）はクラスの基礎学力が授業評価に影響しないことを全学的なデータを基に報告している。安岡高志ら（1997）は教員の年齢と共に評価が低くなる原因を明らかにしており、話し方が一番大きく影響し、板書、授業参加と続いていることを報告している。さらに、安岡高志ら（2001）は研究業績と授業は無関係であることを報告している。保田卓（2001）は受講態度と授業評価、クラスサイズと受講態度、学生の理想と受講態度の関係を論じ、理想が高いほど受講態度はよく、受講態度がよいほど授業評価が高くなると報告している。井下理（2001）は科目の種類に関わらずスコアはほぼ一定であることを報告している。宮本隆信ら（2003）は本文に具体的なデータは示されていないが次のような傾向を述べている。性別では女子学生の評価が高い。学年別では1年生による評価が高い。学部別では理学部の評価が低い。学生よりも教員の評価が厳しい。

牟田博光（2003）は甘い成績が評価を高くすることはなく、むしろ成績評価のきびしい方の授業評価が高いことを報告している。

石川真ら（2003）は学生のニーズによって評価が変わることを述べ、学生のニーズを把握することが大切であることを報告している。松本幸正ら（2004）は人数が少ないほど、学習意欲が高いほど評価が高いことを報告している。高橋和子ら（2005）は取組の紹介の中で、専任・非常勤で評価はかわらない、受講者数は評価を変える要因と考えられると報告し、少人数の評価が高くなる傾向を図示している。

I-6. 授業評価の信頼性に関する調査

安岡高志ら（1987A）は教員の意識調査を目的として、授業評価を実施した教員を対象（31名）にアンケート調査を

行い29名の回収結果を報告している。これからの日本の大学に講義評価は必要だと思いますかに対して、必要：52%、必要でない：0%、どちらとも言えない：41%、教師の評価に対して研究のみではなく講義評価やその他の事項を加えるべきかどうかに対して、加えるべきである：55%、加えるべきでない：7%、どちらとも言えない：34%を報告している。安岡高志ら（1993）は教育評価の項目として何を用いるべきかに対して、学生による授業評価：54.9%、一週間の授業の持ちコマ数：26.6%、教えている生徒数：25%などを報告している。同じく安岡高志ら（1994）はアンケート調査を行い授業評価の信頼性について、全面的に信頼できる：7.9%、ほぼ信頼できる：53.5%、どちらとも言えない：29.9%、あまり信頼できない：6.3%、全く信頼できない：1.6%であることを報告している。さらに、安岡高志（1998）は大学教育学会の会員に教員評価に関するアンケートを行い、教育評価の対象項目として何を用いるべきかに対して、学生による授業評価：76.8%、教育における運営への貢献度：50.3%、授業担当コマ数：47.4%などとなっていることを報告している。

I-7. 毎回評価

安岡高志ら（1991）は毎回の授業で評価と共に学生の意見を聞く自己研鑽システムの一つとして Minute Paper を紹介している。及川義道ら（1993）は Minute Paper の改良について報告している。石桁正士ら（1995）は毎回学生のやる気を調査し、学生・教員ともに自己点検・自己評価の材料が得られるシステムを紹介している。渡辺寛二ら（1996）はやる気と満足度調査をパソコンで処理するシステムの試行結果を報告している。岩崎重剛ら（1998）はさらに石桁正士らの方法を改良し、毎回調査したデータを電送することにより、第3者の評価を仰ぎ、授業参観を直接行わなくてもアドバイスが得られるシステムを紹介している。

I-8. その他の研究

鎌島一夫（1994）は、授業評価は授業全体について行うべきであり、試験も含めるべきことを主張し、追加すべき試験についての評価項目を提案している。石桁正士ら（2001）は学生の評価過程の研究において、学生は具体的な評価の値を基準にする場合、自己評価・他者評価ともに0点や満点という極端な値ではなく、評価尺度の中央あたりを基準にする傾向がある。自己評価をおこなう場合は、周りの反応などを気にしながら評価を行うが、他者評価を行う場合には、周りの反応はほとんど気にせず行うことを報告している。南学（2003）は授業内容以外の要因で授業評価の結果が異なる可能性として、単位の認定・不認定の予告の影響について実験を行い、影響が大きいことを報告している。

学校法人河合塾は学生による授業評価14大学の授業評価制度の総括と今後の課題と題する冊子をまとめており、2004年度第10回FDフォーラム(財)大学コンソーシアム京都で滝紀子（2005）によって報告されている。14大学は国際基督教大学、多摩大学、東海大学、東京大学（教養部）、東京電気大学（情報環境学部）、慶應義塾大学（藤沢キャンパス）、産能大学、金沢工業大学、名城大学、近畿大学（理工学部）、関西国際大学、岡山大学、（工学部・全学共通科目）、徳島大学、高知工科大学である。必要な質問項目についての評価では関西国際大学が第1位、近畿大学と徳島大学が同点2位である。グッド授業評価モデルでは慶応大学が第1位、金沢工業大学が第2位、東海大学、名城大学、高知工科大学が同点3位である。

I-9. IDE 現代の高等教育

IDE では1992年2月号で授業計画と授業評価という特集を組んでおり、国際基督教大学原一夫、早稲田大学示村悦二郎、放送教育開発センター喜多村和之、東京大学荻谷剛彦、学生問題研究所松尾欣治、放送大学岩永雅也、慶應義塾大学孫福弘、筑波大学清水一彦、東海大学安岡高志が意見を述べている。原は、教員自身が自発的に行う自己点検を、外から助けてくれる参考資料に過ぎない、統計的数値は、他のクラスや異なる担当者間でそのまま比較できるようなものではないと述べている。示村は、学生による授業評価を定着させてゆくためには、それがあくまでも、よりよい教育を行うための点検・評価、フィードバックの過程として行われることを大学の組織として合意することが必要であると述べている。喜多村は「学生による授業評価の実施にあたっては、拙速をさけ、耐えざる試行錯誤による経験と研究の積み重ねと、教師と学生の信頼関係と協力関係の確立が不可欠の前提になるだろうと述べている。荻

谷は、授業における相互の参加を経て評価が行われるときに、成績評価であれ授業評価であれ、その評価は教育の改善に資するものになるのではないだろうかと述べている。孫福は、良い教育を実現する上で不可欠な、教育の受け手の側による評価判断の視点をシステムとして導入したものであると述べている。清水は、少なくとも学生不在の議論は避けたいものであると述べている。安岡は授業評価が浸透しない原因の一つは授業評価を知らないためである。授業評価を紹介したいとしてデータを提示している。

IDE では1995年7-8号で「動き始めた授業表」と題した授業評価に関する特集を組んでいる。ここでは9校が紹介されており、導入経緯や目的、具体的方法、問題点などが紹介されている。「授業評価のいま」と題して、國學院大学阿部美哉、東京大学金子剛彦、国立教育研究所喜多村和之、館昭（司会）による座談会が紹介されており、ここでしばしば出てくる言葉は「授業評価について研究する必要がある」である。

I-10. 今後の課題

松下佳代（2004）は次のような問題点を指摘している。学生による授業評価が盛んになったのは、組織的・制度的な大学評価の一環として取り組まれたからである。このため、授業改善よりも説明責任の遂行が重視され、報告書作成のためのデータ収集に終わっている。経営面から考えれば、学生が顧客・消費者であることは確かであるが、教育面から考えると、これを認めるべきではなく、学生は自ら学習を創り出していく生産者であるべきである。授業評価は授業内容に偏っており、何を学生が獲得したかを問うべきである。学生は評価情報を提供するのであって、評価をするのは教員でなくてはならない。

大塚雄作（2004）は次のようなことを指摘している。外圧により、半ば受け身的に授業評価を取り入れている。このため、授業観、授業モデルなどについての十分な議論は見られず、実際の授業にどう活用するか十分な議論がなされていない。授業は教師と学生が相互作用して作り上げるもので、授業評価能力は個々の学生のみに戻すべきものではなく、教師と学生の総体に帰属させるべきである。授業評価を的確に把握したとしても、結果に基づいて授業を変えることはたやすいことではない。授業改善を志すときはより大きな視点、カリキュラム上の枠組み、他の授業や教師との連携が不可欠である。共同体の重要な「数値目標」として機能する場合もある。

I-11. 授業改善例

堀喜久子（1997）は講義評価の結果は、単に講義に対する評点を示すだけでなく、学生が授業で何を経験したのか、授業を通して何を受け取ったのかを知らせてくれるものである。それは、自分に見えない教師自身を映し出す鏡のような存在といえるだろうと述べ、授業に影響する教師自身の姿勢や講義の改善点を見いだすことを目的として分析を試みたとしている。

II 総括と今後の課題

I-1. — I-11. までは歴史的現状を述べてきた。I-10. で松下佳代（2004）や大塚雄作（2004）が指摘している事柄についてまず検討してみる。

II-1. 授業評価は授業改善に結びついたか

全体的な状況としては日本中で授業評価が導入されたが、それは外圧により制度的に導入されたものであり、説明責任を果たすためや報告書作成のデータ収集が先行しており、授業改善に結びついているものは少ないというのが両人の第一の指摘である。現状は指摘の通りであるが、論文中に明確な目標を示したものが一例見られた。松本幸正ら（2004）は『「総合満足」の評価を高めることを授業改善の目標とする』と達成目標が明確に述べている。この達成目標がよいかどうかは別にして、具体的な目標を定めたという意味においては大きな進歩である。自己点検・評価の報告書を見ると達成目標のない自己点検・評価報告書ばかりであるが、当然授業評価は自己点検・評価の一環でなければならない、達成目標が無ければならないのである。その達成目標は絹川正吉（1985）が指摘している教育像に基づいたものでなくてはならず、その達成目標の評価指標に授業評価がなっていないとなければならない。しかし、従来共通の認識を持たないで気ままに取り組んできた大学人には教育像に基づいて達成目標を定めるということが困難というより

も理解し難いことであるようである。

具体的達成目標を定めて取り組むとは Plan-Do-See の Plan の段階で次の4つのことを決めて取り組むということである。第一に決定すべきことは、「実現すべき目標」である。第二に決定すべきことは目標達成のために「組織としての行動目標」である。第三に決定すべきことは「達成を何で測定するかの評価指標」である。第四に決定すべきことは「評価基準」である。詳しいことは安岡高志（2004、2005）の「自己点検・自己評価に関する評価基準の必要性」および「自己点検・評価や認証評価に必要な評価者養成」に述べられている。

当面は、具体的達成目標が十分に教育像に基づいたものではなく、断片的な達成目標となる可能性もあるが、このような事例が見られるということは、効果的な授業改革の足音が近づいてきたしと考える。

二杉孝司（1998）は教員が大学から評価される存在にならないために、主体的な取り組みの必要性が述べているが、達成目標を定めることこそ主体的に取り組むことに他ならない。そして、達成目標が定まった時、はじめて大塚雄作（2004）が指摘している「共同体の重要な数値目標」として機能するのである。井下理（2001）は個人の教育力よりも組織の教育力が大切であることを述べているが、この組織の教育力こそ、組織の達成目標と共通認識が必要である。

達成目標や共通認識を持つことは個人の教育力のベクトルをそろえ、組織の教育力をもつという意味においては有効であるが、その根底には個人の優れた教育力が必要であることはいままでもない。大塚雄作（2004）は授業評価を的確に把握したとしても、結果に基づいて授業を変えることはたやすいことではないことを指摘している。その証拠には授業評価の結果に基づいた授業改善の報告は意外と少なく、本稿で紹介したのは堀喜久子（1997）の例のみである。堀喜久子は東海大学医療短期大学の教員であったので、少し紹介をする（現在、神奈川県看護協会常務理事）。同氏は東海大学の授業評価を教育研究所が行っていたころ、10点法で9.7を取っており、東海大学の新任教員研修会で、授業の取り組み方の講師を担当、また、医療短期大学で優秀教員に選ばれた教員である。このような教員であるからこそ、自分で自己改善が出来るのであり、普通の教員にはなかなか困難なことである。著者は板書が悪いことはよく知っているが、どのように改善して良いか方針は立っていない。

近年、授業開発センター、教育支援センター、教育開発センターなど名称は色々であり、教員の教育支援を目的としていると推察されるセンターが乱立しているが、活発に利用されているという話はあまり聞いたことがない。利用しないのは利用する必要があるか、利用する価値がないかのどちらかである。著者が見る限り、授業スキルを具体的にサポートできるノウハウやインストラクターを備えていないセンターが大部分である。これから、個別のセンターで全ての授業スキルに対応した開発を行うことは人材面からも時間的にも不可能に近い。もちろん、センターの役目は授業スキルの開発だけではないが、今後の方向性の一つとして、各センターがスキル開発の分担を行うことである。

II-2. 学生との関係

松下佳代（2004）は学生との関係を次のように指摘していることは既に述べた。経営面から考えれば、学生が顧客・消費者であることは確かであるが、教育面から考えると、これを認めるべきではなく、学生は自ら学習を創り出していく生産者であるべきである。一方、大塚雄作（2004）も学生との関係を次のように指摘したことも述べた。授業は教師と学生が相互作用して作り上げるもので、授業評価能力は個々の学生のみならず、教師と学生の総体に帰属させるべきである。ここで述べていることは学生と教員は評価する方と評価される対立構造の位置関係に在るものではないことを指摘していると考えられる。

大学は教育機関であるので信頼できない学生であれば、信頼できる評価者になるように教育すべきである。これに対する一つの回答は国際基督教大学の取り組みであろう。大学教育学会第27回（於京都大学）における深谷暁子ら（2005）の報告によれば、英語の授業の教材として授業評価用紙などを用い、授業評価の意味、重要性、評価の仕方など授業評価の取り組み方について全学生に学ばせているそうである（会場で著者にはこのように聞こえた）。このような取り組みを他大学でどの程度実施しているのであろうか。皆無といっても過言ではあるまいか。

B. G. Davis（2002）はアンケートの目的を学生に伝えることの必要性を次のように述べている。「学生の評価や意見は重要で、教員自身と学部の両方に役立つことを強調するとよいでしょう。記入した用紙がどのように使われるか、学生は知りだっています。」

著者は授業評価や単位制度などを題材とした講演を大学などで150回をこえるほどの機会を頂いた。この中で2校のみから学生対象の講演依頼を受けた。もちろん、普段の話は教員対象の話をしているわけで、学生対象の講演依頼がないのは当然であり、この2校の担当者に先見の明が備わっていることを賞賛すべきであろう。2003年ある北陸の大学で「どのようにして生み出す大学の魅力」と題して話をさせていただいたことがあった。大学がこのようなモットーを持って取り組みれば、このように変わる。積極的に取り組みばこんなに面白くなるというような話をしたように思われる。このとき頂いた感想文がワープロに打ち込んであったので、紹介する。

A：「どのように生み出す大学の魅力」という題目の講演を学生である私が視聴することにどんな意味があるだろうかと思っていました。

しかし、実際聞いてみるととても面白い内容でした。いままで、曖昧に何となく流していた部分を的確に指摘しており、納得するところがいくつかありました。反面苦笑するところも多々ありましたが……。

大学の魅力を生み出してゆくのは先生方だけではなく、そこで学びを得る学生もその役割を担っており、共に発展していかなければならないのだと感じました。大学で学ぶことをもっと主体的に行ってゆきたいと思いました。

ありがとうございました。

B：今回の講義を、とても楽しく聞けました。学生として多少耳の痛い部分もありましたが、まるで私の考えたことのない新しい視点から見ることを知ったように思います。今まで学校作りに学生が加わっていくというのはそれほど重要じゃないと思っていました。しかし、日本の教育、外国の教育、大学の特色について考えるにつれ、私達一人一人の意識を変えていくことが必要なのだと気づきました。最初から最後まで眠気にも襲われず、本当に聞いて良かったと思います。

C：大学がより良くという視点で今まで考えたことがなかった。実際にこの講義を聴くまで学生が聞く必要性が分からなかった。けれども聞いてみて、学生が考えていくことも大切なんだと思った。先生の言っていることは「確かに」と思うことが多かった。自分の中にあることでも分かっているものがあって、それを言われているように感じた。

先生の話を知っているとおもしろいし、わかるし、時計を見て後何分かなと思わずにいられた。この大学でも、わかるし、おもしろいという授業は時計を見ずに過ごせる。そんな授業ばかりになるといいと思う。

ここで注目すべきことは、魅力を作るのは大学、その恩恵を受けるのは学生という構図で、対立構造とまではゆかなくても、共同して何かを創造するという発想が学生に見られないことである。しかし、大学は学生と教職員が協力して、魅力を創造するところであるという話をすれば、全部とは言わないが何割かの学生は目覚めるのである。論文を読む限り、教員の被害者意識がむき出しのものが多く見られるが、まず、大学の教職員の意識が学生は大学の魅力を作り出す協力者であると変らなければならない。

東海大学の授業評価を利用した取り組みで成功していると思われる例を一つ紹介する。東海大学では2002年度から授業評価の結果を利用した Teaching Award と称する表彰制度を導入している。教育支援センター主催で2005年度から優秀教員が行ういい授業を体験しようと学生対象のライブ授業を行っている。趣旨はあなたたちの協力してくれている授業評価はこんなところに利用されている。あなたたちが評価したいいい授業って、こんなにいい授業なのよ。優秀教員の授業への姿勢と時間割を冊子にしておいたから、普段でも興味があったら、授業に行ってみて、更に興味がわかれば、履修してというものである。

昨年の例では毎回100名以上の学生が参加しており、今後は学生を巻き込んでゆく足がかりとしている。面白いのは30名ほどの教職員の参加も見られたことである。今まで同センターが授業研究会をずっと開催してきたが、こんなに教職員が集まったことはない。

II-3. 授業評価の性質

授業評価の性質についてはあちこちに散見されるが、これらのデータが正しいかどうかの検証はなかなか困難なも

のであるので、先行研究として米国の例を参考にしながら検討してみる。著者は B. G. Davis (2002) 著 Tools for Teaching を「授業の道具箱：共訳」として翻訳・出版する機会に恵まれた。本来オリジナルの論文を読むべきであるが、授業評価の章に性質を上手にまとめてあるので、次にその頁を紹介した。

授業の道具箱からの抜粋

授業終了時の学生アンケートや学生による授業評価などと呼ばれる学生が行う授業の評価は、従来から学期末に行われてきました。(学期の半ばに授業評価を行う場合の提言については、「迅速なフィードバック」の項を参照してください。) 一般的にこの授業終了時の評価情報は、教育業績としたり、昇格、継続といった人事的な判断材料として教授会や管理者によって用いられています。

昔は、学生による授業評価を実施することに論争があったものでした。今では、学生が1学期間にわたり授業を受けたことについての考えを調査することは意味があり、多数の調査から学生にアンケートを実施することは有効で、信頼性があるとの結論が出たことから、一般に行われるようになっていきます。調査により明らかになった学生による授業評価の実態の一部を次に示します。

- ・ティーチングの一般的な効果に関する調査結果では、学生の学習や到達度の度合いとゆるやかな相関関係があります。評価の高い教員の担当した学生は、他の学生より最終試験の得点が高く、授業の教材をよりよく適用することができ、その後も授業の主題を引き続き研究する傾向があります。
- ・1人の教員が同じ授業を担当する場合の授業評価は、継続して比較的何年も一定である傾向を示します。個々の教員に対する学生による授業評価は、現役の学生に実施した場合と卒業生に実施した場合ではあまり変化はありません。
- ・年齢、成績、在学年数、学問的な能力といった学生の特性と授業評価の間には、ほとんど、あるいはまったく関連性がみられません。学生による授業評価と出された宿題の量や成績評価の基準の間には、一貫した関連性は見られません。
- ・研究者は、次に示すような関連性を報告しています。

学生は自分の専攻分野の授業と選択の授業については、専攻分野以外の必修科目よりも高く評価する傾向があります。

教員達はTAよりも、高く評価を受ける傾向があります。

学生の性別は、授業評価にはほとんど影響しませんが、教員の性別は影響がある場合があります。教員の性別と学生の授業評価の間には関連性がないという報告もあり、性別に適合したティーチングのスタイルの方が、高い授業評価を得られる場合があるという報告もあります。

授業評価は、クラスの規模(非常に人数の少ないクラスは高い評価を受ける傾向がある)、専門分野(人文科学の教師は、物理科学の教師よりも高い評価を受ける傾向がある)、授業の種類(ディスカッションの授業は講義の授業よりも高い授業評価を受ける傾向がある)によって影響を受ける場合があります。

学生の期待が彼らの授業評価に影響を及ぼします。授業や教員に期待している学生は、一般的に期待を授業は裏切らなかったと感じているようです。

授業評価の性質の日米比較

受講者数と授業評価

授業の道具箱にはクラス規模(非常に人数の少ないクラスは高い評価を受ける傾向がある)によって影響を受ける場合があるとなっており、日米同じような傾向であると見ることができる。表現は若干異なるが次の5つの報告は、ある一定以下の人数になると授業評価の結果が高くなることを示していると推察される。著者の経験では30名以下になると明らかに評価が高くなる傾向を示し、40名以上の範囲で傾きを一次関数であらわすと傾きはほぼ0になる。受講者数と授業評価は殆ど無関係(安岡高志ら、1987B)。クラスサイズが多きほど授業評価は低くなる(保田卓、

2001)。人数が少ないほど評価が高くなる（松本幸正、2004）。大人数授業が少人数よりも評価が低いわけではない（八木紀一郎、2004）。少人数の評価が高い（高橋和子ら、2005）などが見られる。

学部による差異

授業の道工具箱には「専門分野（人文科学の教師は、物理科学の教師よりも高い評価を受ける傾向がある）によって影響を受ける場合がある」と述べられており、次の報告と一致している。理・工学部の開講科目の評価が低い（安岡高志ら、1995）。学部別では理工学部の評価が低い（宮本隆信ら、2003）。

甘い教員の評価は高くない

授業の道工具箱には授業評価と出された宿題の量や成績評価の基準の間には、一貫した関連性は見られないとあり、これは、次の報告と一致するものと考えられる。甘い教員が高く評価されることはなく、逆もない（川上善郎、1992）。甘い成績が評価を高くすることはない（牟田博光、2003）。前評判が授業評価の点数を上げる可能性は少ない（林田実ら、2005）。

学生の特性

授業の道工具箱では年齢、成績、在学年数、学問的な能力といった学生の特性と授業評価の間には、ほとんど、あるいはまったく関連性がないと述べており、成績と学問的な能力（クラスの基礎学力）は次の報告と一致している。成績と授業評価は殆ど無関係（安岡高志、1989B）、クラスの基礎学力と授業評価は無関係（安岡高志ら、1989A）。クラスの基礎学力が授業評価に影響しない（安岡高志ら、1996）。在学年数とは一致する意見とそうでない次の2つの報告がみられた。学年による一定の傾向は見られない（安岡高志ら、1989A）。学年別では1年生による評価が高い（宮本隆信ら、2003）。

学生の期待が及ぼす影響

授業の道工具箱では学生の期待が彼らの授業評価に影響を及ぼし、授業や教員に期待している学生は、一般的に期待を授業は裏切らなかつたと感じているようであると述べている。これは次の2つの意見と一致するものである。理想が高いほど学習意欲が高く、学習意欲が高いほど評価が高くなる（保田卓、2001）。学習意欲が高いほど評価が高くなる（松本幸正ら、2004）。

学生の性別の影響

授業の道工具箱では学生の性別は、授業評価にはほとんど影響しないとあるがここでは女子学生の評価が高いとなっており（宮本隆信ら、2003）、食い違っている。

専任と非常勤の差異

授業の道工具箱にはないが、次の報告から、選任と非常勤は差異がないと見ることが出来る。専任と非常勤では科目区分別に比較すると差がない（全体で比較すると多数の外国語の非常勤講師の影響で高くなる）（安岡高志ら、1995）。専任非常勤で評価はかわらない（高橋和子ら、2005）。

その他の授業評価の傾向

教員の経験が良い授業を生む傾向は見られない（安岡高志ら、1986B）。研究業績と授業評価は無関係（安岡高志ら、1987B、2001）、教授の授業の評価が最も低い（安岡高志ら、1989A）。時限では3時限の評価が最も低く、曜日では月曜日最も低い（安岡高志ら、1989A）。出席率が良くなると評価が低くなる（大槻博、1993）。年齢とともに評価が低くなる（安岡高志ら、1995、1997）。科目の種類に関わらずスコアはほぼ一定である（井下理、2001）。学生よりも教員の評価が厳しい（宮本隆信ら、2003）。

以上の結果を見ると驚くばかり、日本の学生の場合と米国の学生の場合同じ傾向を示している。まだまだデータ数が少ないために、結論を出すまでに至らないが、日本の学生も信じるに値するとの仮定の基に達成目標の指標として大いに活用する方が成果も大きいし、大学人も幸せになれるように思われる。

京都大学高等教育研究開発推進センター主催の大学教育研究フォーラムについて

大学教育研究集会が始まった2002年から2006年までの5年間の口頭発表論文集において学生による授業評価に関係すると思われるものは16件で2002年度は見られないが、その後、毎年4件の発表がある。既に論文で紹介したものと内容が重複するものを除くと主なものは次のような発表内容である。授業評価に及ぼす環境因子について論じたものが2件あり（毛利猛、2003・笹尾敏明ら、2005）、結論は受講者数のみが影響を与えるというものであるが、面白い結果を導いているものとして、毛利猛（2003）が大規模クラスの評価が高くなる理由は上手な教員のところに学生が集まる結果であることを指摘している。授業評価の効果について検討したものとして、佐野幸子（2005）は評価の低い教員に効果を持つことを報告している。イメージを聞くことにより、学生に与えたインパクトを見ようとする試み（池田幸夫、2003・2006）、授業評価を有効に機能させるシステムや方法の提案（星野敦子ら、2006）、教育目標の明確化の必要性の指摘（佐野幸子、2004）、学生に満足を与える因子についての検討（澤田忠幸、2006）、記名と無記名の違いについて検討を行い、75%の学生は無記名を望んでおり、無記名に対して記名の方の評価が高くなることを報告したものなどが見られる（小久保吉裕ら、2006）。その他活用に当たって注意を必要とする点についての指摘（藤田哲也、2004）や、実施方法についての報告（船倉武夫、2006）が見られる。

京都大学高等教育研究開発推進センター主催の大学教育研究フォーラムが開催されることは、先に述べたように大学教育学会のみでは授業評価に関する研究があまり活性化していない状況において、研究者人口を確保する点で大きな意味を持つものである。しかし、上記の例で見られるように、学生に満足を与える因子の分析、授業評価に与える環境因子の分析、自大学の授業評価のデータのみで解析（受講者数）できるものに限られており、このままではあまり発展性は期待できない。特に満足を与える因子や環境が与える影響などは研究対象が無くなるにつれて、対象が重箱の隅に偏るとともに解析方法が益々複雑になり、現場と研究者の乖離が益々大きくなっている。授業評価に関する論文全般に言えることであるが、具体的にどのように工夫を行うとどの程度の改善が見られたという汗を流した報告は堀喜久子（1997）の報告以外に見られない。大学教育研究フォーラムは学会よりももう少し、気楽に参加してよい集会であると思われるので、工夫や取り組みでどのような効果がどの程度あるかをもっと報告すべきであると同時にその結果を価値あるものと認識すべきである。人それぞれの工夫は無限であり、お互い工夫や試みを認める文化を構築することが、京都大学高等教育研究開発推進センター主催の大学教育研究フォーラムを活性化する方法の一つであろう。

II-4. 授業評価に関する研究は十分されたか

1995年のIDEの特集の座談会でたびたび出てくる言葉は授業評価に関する研究が必要であるであった。大学教学会誌に限って見れば、決して授業評価に関する研究が盛んであるとは言えないが、京都大学高等教育研究、各大学の報告書など発表する機会は多くなり、全体としては数の上では活発になりつつあると言えよう。宮本隆信ら（2003年）の報告では、国立情報学研究所情報検索サービス「大学図書館目録検索」（Webcat）を使用すると368事例が抽出できると述べられている。しかし、紹介したような論文に目を通した感想は次の通りである。研究者の自発的興味による論文が最近少ない（多い必要はないかもしれない）。立場上書かされている印象を受けるものが多い。研究の目的が明確でないものが多い。データ処理は行っているがそこからどのような結論を導き出そうとしているのか。何を期待しているのかが分からない。特に強い印象を受けたのは統計処理のソフトウェアを使いこなしておりず、ソフトウェアに使われている印象を受けたものも少なくない。

本来研究者の直感を補完するべきものであると思われるが、何の期待もなく出されたデータがこういっているというたぐいのものが多く見られた。このような人たちに評価をされてはたまらないという印象である。もちろん、立派な論文が沢山あるのだが、悪いものが印象に残るようである。

Ⅱ-5. 教育像は明確になったか

絹川正吉ら(1985)が指摘している教育像については残念ながら殆ど進展していないといつてよいと思われる。教育像を設定するとは何を行うことかと言えば、次のようになる。私立大学の場合、それぞれの大学に建学の理念がある。この建学の理念は一般的にいえば、かなり抽象的なことが多く、建学の理念を見てすぐに行動に移せる大学人はそう多くはない。この建学の理念を現代風に達成できる程度にブレイクダウンすることである。そして、その達成目標を達成するために共通の認識を持つことが必要である。

大学では教育・研究の成果を7年に一度認証評価機関による認証を受けなければならないことが学校教育法で決まっているが、認証評価を受ける際に最低この達成目標が設定されていることが必要である。何故なら、達成目標が設定されていないということは、次の7年間の目標や指針がないことを意味し、次の7年を棒にふることは明白であるからである。

Ⅲ おわりに

絹川正吉ら(1985)が「大学教員の評価の視点」を発表してからのこの20年はいったい何であったのであろうか。初期の頃の授業評価の紹介は教員評価の連動しないことの徹底と、どのようにして導入したかというものであり、論文の書き方が何故か発表してはいけないものをそっとお知らせするといったニュアンスであるが、21世紀になってからは同じ紹介でも我が大学はこんなにも熱心に取り組み、こんな成果を生み出しているというニュアンスに変わっている。授業評価の傾向や性質についても初期の頃は限られた一部の者によるデータが大半を占めていたが、やはり21世紀になって、多数の方から色々のデータが提示されるようになってきた。そして、意識も教員評価との連動絶対反対から連動せざるを得ないと変わりつつあるように感じられる。川上善郎(1992)の論文中の田中の述べた次の6つの原則は4を除くとほぼ実現し、整いつつある。6は元々日本に学問の不自由などない。原則1:全授業・全教員を評価せよ 原則2:授業法を助言するシステムを整備せよ 原則3:奨励せよ 原則4:経営の意思とし、経営サイドが実施主体となれ 原則5:評価結果は公開せよ 原則6「学問の自由」は戦って勝ち取れ。このように見ると、この20年間は無駄な道草の20年間というよりは助走の20年間であったと思いたい。

しかし、具体的達成目標を設定しないまま、大学教育を続けるようでは、この20年間は道草の20年間といわざるを得ない。

最近、著者が具体的達成目標を設定し、日々の努力目標を定めて取り組んでいる先例として、注目しているのは青梅慶友病院と加賀屋である。高橋俊介(2006)によれば、青梅慶友病院は30年間1日もベッドが1床も空いたことがない老人病院である。一方、加賀屋はプロが選ぶ日本のホテル・旅館100選で、26年間日本一を続けている旅館である。何れもビジョンをしっかりと持っている故に成功している組織である。大学にもこのビジョン、すなわち具体的な達成目標が必要である。高橋俊介の論文(2006)や著書(高橋俊介、2004)ならびに加賀屋を紹介した単行本(細井勝、2006)に目を通していただけることを期待している。そして、病院や旅館と大学は違うのだという程、大学人の発想が乏しくはないことを願っている。

参考文献

- 藍谷泰博・青木伸恭・柴田和直・高畑貴志・高村住孝 1993 「学生による授業評価—東京大学での調査研究—」『一般教育学会誌』15(2)、52-57頁。
- Davis, B.G. (2002) 著、香取草之助監訳『授業の道宝箱』東海大学出版会、480-481頁。
- 船倉武夫 2004 「授業評価におけるアンケート実施の方策と評価と結果開示—私立・地方・新設・小規模のハンディを越えて」第10回大学教育改革フォーラム・第3回大学教育研究集会発表論文集、26-27頁。
- 深尾暁子・ジェド・オコネル・飯島優雅 2005 「授業評価から見えるもの、見えないもの」大学教育学会第27回大会発表要旨集録、67-68頁。
- 二杉孝司 1998 「「学生による授業評価」とFD活動」『大学教育学会誌』20(1)、21-24頁。
- 林田実・藤井敦 2005 「授業評価決定因子の統計的研究」『大学教育学会誌』27(1)、82-92頁。

- 堀喜久子 1997 「「学生による授業評価」に基づいた授業の検討」『大学教育学会誌』19 (2)、80-85頁.
- 星野敦子・北原俊一・新行内康慈・安達一寿 2006 「授業改善を促す評価要因の類型化」第12回大学教育研究フォーラム発表論文集、42-43頁.
- 細井勝 2006 『加賀屋の流儀』PHP 研究所.
- IDE 現代の高等教育 1992 「授業計画と授業評価」『民主教育協会誌』No.332、1992年2月号.
- IDE 現代の高等教育 1995 「動きはじめた授業評価」『民主教育協会誌』No.368、1995年7-8月号.
- 池田幸夫 2003 「イメージ変化図を用いた授業評価の試み」第9回大学教育改革フォーラム・第2回大学教育研究集会発表論文集、14-15頁.
- 池田幸夫 2006 「イメージ変化を用いた大学授業の巨視的総合評価」第12回大学教育研究フォーラム発表論文集、44-45頁.
- 井下理 1992 「「学生による授業調査」制度の意義とあり方について—慶應湘南藤沢キャンパスの授業調査の経験から—」『一般教育学会誌』15 (2)、50-51頁.
- 井下理 2001 「学生の授業評価研究の立場から」『京都大学高等教育研究』7、169-137頁.
- 石川真・平田乃美 2003 「学生のニーズを考慮した教授評価尺度の有効性について—心理学系科目の受講生を対象として—」『大学教育学会誌』25 (1)、57-63頁.
- 石桁正士・R.H. シェピー・横山宏・岩崎重剛 1995 「学生自身のやる気の自己点検・自己評価の研究をめざして」『一般教育学会誌』17 (1)、94-103頁.
- 石桁正士・浅羽修丈・上月景正・田中邦宏 2001 「授業訓練での学生の評価課程の研究—発話プロトコルからみた評価の心の内—」『大学教育学会誌』23 (1)、91-98頁.
- 岩崎重剛・小谷多喜雄 1998 「授業中の学生のやる気と満足度の調査と結果を活かすFD活動への試み—MF法を利用した授業評価自動処理システムの活用について—」『大学教育学会誌』20 (2)、187-192頁.
- 鎌島一夫 1994 「学生の受業評価の方式—成績評価の改善の視点から—」『一般教育学会誌』16 (2)、150-153頁.
- 片岡徳雄・八木光俊 1987 「高等教育における受業学習課程の研究—学生評価を中心に—」『一般教育学会誌』9 (2)、44-50頁.
- 香取草之助・光澤舜明・安岡高志・吉川政夫 1987 「欧米におけるFDの調査研究—学生による授業評価を中心に—」『一般教育学会誌』9 (2)、166-171頁.
- 川上善郎 1992 「学内風土活性化と学生による授業評価制度」『一般教育学会誌』14 (2)、41-45頁.
- 絹川正吉・原一雄 1985 「大学教員評価の視点」『一般教育学会誌』7 (2)、61-66頁.
- 絹川正吉 1994 「学生の授業評価とシラバス」『一般教育学会誌』16 (2)、17-21頁.
- 小久保吉裕・鈴木道隆・永田正義・佐藤邦弘・川月喜弘・内田仁 2006 「記名式と無記名式授業評価アンケートの比較」第12回大学教育研究フォーラム発表論文集、40-41頁.
- 串本剛 2005 「教育目的との対応にみる教育評価の妥当性—授業評価項目の分析を具体例に—」『大学教育学会誌』27 (1)、124-130頁.
- 舩本直文・綿祐二・遠藤卓郎・枝村亮一 1993 「大学体育における「学生評価」の処理と活用に関する研究」『一般教育学会誌』15 (2)、113-118頁.
- 松本幸正・塚本弥八郎 2004 「CS分析の考え方を導入した授業評価アンケートの分析と授業改善ポイントの定量化」『京都大学高等教育研究』10、21-32頁.
- 松下佳代 2004 「学生による授業評価—現状と課題—」『京都大学高等教育叢書』21、203-208頁.
- 南学 2003 「単位の認定・不認定の予告が授業評価に与える影響」『大学教育学会誌』25 (2)、68-74頁.
- 峯崎俊哉・安岡高志・高野二郎・香取草之助 1999 「インターネットを利用した授業評価結果の公表システム」『大学教育学会誌』21 (2)、180-184頁.
- 宮本隆信・刈谷三郎・小島郷子・笹野恵理子・原崎道彦 2003 「「学生による授業評価」項目試案の作成—高知大学における調査分析を通して—」『大学教育学会誌』25 (1)、102-107頁.
- 毛利猛 2003 「大学のアウトスタンディング・ティーチャーズ」第9回大学教育改革フォーラム・第2回大学教育

研究集会発表論文集、50-51頁.

牟田博光 2003 「授業改善システムの構築とその成果」『京都大学高等教育研究』9、1-11頁.

及川義道・安岡高志・渡辺律子・吉川政夫・高野二郎・光澤舜明・香取草之助 1993 「Minute Paper (その2)」『一般教育学会誌』15(2)、161-165頁.

大塚雄作 2004 「学習コミュニティ形成に向けての授業評価の課題」『京都大学高等教育叢書』21、209-228頁.

大槻博 1993 「多摩大学の学生による授業評価「ボイス」をめぐる考察」『一般教育学会誌』15(2)、47-49頁.

佐野幸子 2004 「全学レベルでの「学生による授業評価」実施とその効果」第10回大学教育改革フォーラム・第3回大学教育研究集会発表論文集、18-19頁.

佐野幸子 2005 「全学レベルでの「学生による授業評価」実施とその効果②」第11回大学教育研究フォーラム発表論文集、88-89頁.

笹尾敏明・池田満・佐藤信一 2005 「「授業評価」の実証効果：生態学的視座からの再考」第11回大学教育研究フォーラム発表論文集、102-103頁.

澤田忠幸 2006 「業評価の年次変化と授業タイプによる違いの影響」第12回大学教育研究フォーラム発表論文集、38-39頁.

高橋和子・林義樹・種田保穂・影井清一郎・矢口哲之・神崎奈緒美 2005 「授業改善に向けた全学の取り組み—授業評価と授業計画書の一体化—」『京都大学高等教育研究』11、19頁.

高橋俊介 2004 『組織マネジメントのプロフェッショナル』ダイヤモンド社.

高橋俊介 2006 「ビジョンに基づく大学の組織マネジメント」『大学教育学会』28(2)、2-16頁.

滝紀子 2005 「学生による授業評価—14大学の授業評価制度の総括と今後の課題—」2004年度第10回FDフォーラム報告集—評価される大学教育—、財団法人大学コンソーシアム京都、51-54頁. 滝紀子氏のデータは以下のアドレスで見ることができる

http://www.consortium.or.jp/~consoweb/consortium/fd/forum11th/section01/01_taki/01_taki.html

白井義春 1994 「授業アンケートの実施とその結果」『一般教育学会誌』16(2)、55-60頁.

渡辺寛二・石桁正士 1996 「授業における学生のやる気と満足度の調査の一方法」『一般教育学会誌』18(2)、100-108頁.

八木紀一郎 2004 「学生による授業評価データの分析と解釈」『京都大学高等教育研究』10、59-66頁.

保田卓 2001 「学生による授業評価アンケート調査結果に見る大学教育に対する学生の現状認識と理想」『大学教育学会誌』23(2)、152-159頁.

安岡高志・高野二郎・成嶋弘・光沢舜明 1986A 「学生による講義評価」『一般教育学会誌』8(1)、46-59頁.

安岡高志・高野二郎・成嶋弘・光沢舜明 1986B 「学生による講義評価」『一般教育学会誌』8(2)、50-60頁.

安岡高志・高野二郎・成嶋弘・光沢舜明 1987A 「学生による講義評価—Ⅲ教員の意識調査—」『一般教育学会誌』9(1)、45-50頁.

安岡高志・高野二郎・峰崎俊哉・成嶋弘・光沢舜明 1987B 「学生による授業評価—研究業績と講義評価の関係について—」『一般教育学会誌』9(2)、162-165頁.

安岡高志・吉川政夫・高野二郎・峯崎俊哉・成嶋弘・光沢舜明 1989A 『一般教育学会誌』11(1)、56-59頁.

安岡高志・吉川政夫・高野二郎・峯崎俊哉・成嶋弘・光沢舜明・道下忠之・香取草之助 1989B 「学生による授業評価—成績と講義評価の関係—」『一般教育学会誌』11(2)、99-102頁.

安岡高志・及川義道・吉川政夫・齊藤章・高野二郎・光沢舜明・香取草之助 1991 「Minute Paper」『一般教育学会誌』13(1)、87-92頁.

安岡高志・及川義道・渡辺律子・吉川政夫・高野二郎・光沢舜明・香取草之助 1993 「学生による授業評価項目および授業評価結果の利用法に関するアンケート調査」『一般教育学会誌』15(2)、148-160頁.

安岡高志・及川義道・吉川政夫・山本銀次・高野二郎・光沢舜明・香取草之助 1994 「東海大学の自己評価の基本方針および学生による授業評価の信頼性に関するアンケート調査」『一般教育学会誌』16(1)、51-61頁.

安岡高志・峰崎俊哉・山本銀次・高野二郎・光沢舜明・香取草之助 1995 「東海大学における1993年度年度前期授

業評価の実施結果—授業評価の性質—」『一般教育学会誌』17（1）、104-109頁.

安岡高志・峯崎俊哉・山本銀次・高野二郎・光澤舜明・香取草之助 1996 「学生による授業評価—基礎学力と評価の関係—」『一般教育学会誌』18（1）、47-50頁.

安岡高志・峯崎俊哉・山本銀次・高野二郎・香取草之助 1997 「学生の授業評価におよぼす教員の年齢の影響」『大学教育学会誌』19（2）、75-79頁.

安岡高志 1998 「教員評価に関するアンケート調査」『大学教育学会誌』20（2）、169-176頁.

安岡高志・峯崎俊哉・高野二郎・香取草之助 2001 「学生による授業評価と研究業績の関係」『大学教育学会誌』23（1）、86-90頁.

安岡高志 2004 「自己点検・自己評価に関する評価基準の必要性」『大学教育学会誌』26（2）、89-94頁.

安岡高志 2005 「自己点検・評価や認証評価に必要な評価者養成」『大学教育学会誌』27（2）、129-134頁.